



O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PRODUTO DE UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS EM OSÓRIO/RS.<sup>1</sup>

Tiago Nunes Medeiros<sup>2</sup>; Márcio Cardoso Coelho<sup>3</sup>; Lucas Lopez da Cruz<sup>4</sup>; Camila da Rosa Medeiros<sup>5</sup>; Gabriel Gules Goularte<sup>6</sup>

RESUMO

*Este estudo trata da compreensão das aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Rio Grande do Sul. O presente trabalho se apresenta sustentado na Pedagogia Crítica, a partir do desenho teórico-metodológico da etnografia nos permitiu interpretar os aspectos simbólicos compartilhados entre os bolsistas participantes do Programa em três escolas da Rede Municipal de Ensino. Engajados na perspectiva crítica e reflexiva apresentamos duas categorias de análises, onde, na primeira descrevemos os “Percurso e Representações de Escolas e EFI” e na segunda categoria “PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”. Deste modo, tivemos a oportunidade de compreender que as relações de ensino e aprendizagens desenvolvidas na Educação Básica, Ensino Superior e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, são diferentes do proposto na metodologia do Programa, assim como potencializa as forças hegemônicas dos grupos dominantes, não potencializa a reflexão na ação da formação acadêmicas dos bolsistas de Educação Física.*

<sup>1</sup> O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES/PIBID e da Faculdade Cenecista de Osório – FACOS.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF; docente da Rede Municipal de Ensino de Osório e da FACOS/Osório.

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF e; docente de Rede Pública Municipal de Porto Alegre.

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF e; docente de Rede Pública Municipal de Canoas.

<sup>5</sup> Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS e; integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF.

<sup>6</sup> Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; integrante do Grupo de Pesquisa DIMEEF e; docente do Colégio Marista Champagnat.



*PALAVRAS-CHAVE: Educação; Etnologia; Cultura; Política Social.*

#### ABSTRACT

*This study deals with the understanding of learning built in the PIBID by students of the course of physical education in an institution of higher education in the interior of Rio Grande do Sul. The present work presents itself sustained in critical pedagogy, from the theoretical and methodological design of Ethnography has allowed us to interpret the symbolic aspects shared between the Fellows program participants at three city schools. Engaged in critical and reflective perspective we present two categories of analysis, where, at first described the "routes and representations of schools and EFI" and in the second category "PIBID: conceptions and practices of physical education". In this way, we had the opportunity to realize that teaching and learning relations developed in basic education, higher education and Institutional Scholarship Program initiation into teaching, are different from the proposed methodology of the program, as well as enhances the hegemonic forces of dominant groups, not enhances the reflection on the action of academic training of the scholars of physical education.*

*KEYWORDS: Education; Ethnology; Culture; Public Policy.*

#### RESUMEN

*Este estudio aborda la comprensión del aprendizaje construido en del PIBID por estudiantes del curso de educación física en una institución de educación superior en el interior de Rio Grande do Sul. El presente trabajo se presenta sostenido en pedagogía crítica, desde el diseño teórico y metodológico de la etnografía nos ha permitido interpretar los aspectos simbólicos compartidos entre los participantes del programa de becarios en tres escuelas de la ciudad. Enganchado a la perspectiva crítica y reflexiva, se presentan dos categorías de análisis, donde, al principio descrito "rutas y representaciones de escuelas y de EFI" y en la segunda categoría "PIBID: concepciones y prácticas de educación física". De esta manera, tuvimos la oportunidad de darse cuenta de que enseñanza y aprendizaje desarrolladas en educación básica, educación superior y la*



*iniciación del programa de beca institucional en docencia, relaciones difieren de la metodología propuesta del programa, así como aumenta las fuerzas hegemónicas de los grupos dominantes, no favorece la reflexión sobre la acción de la formación académica de los estudiosos de la educación física.*

*PALABRAS CLAVES: Educación; Etnología; Cultura; Política social.*

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem como base as informações da dissertação intitulada “O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS”, cujo objetivo consiste em compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física (EFI) em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação de professores.

No sentido de promover uma relação argumentativa neste texto, apresentamos a estrutura do trabalho, onde, trouxemos as informações contidas na fundamentação teórica da dissertação referida anteriormente, assim como, nossas decisões teórico-metodológicas de pesquisa, as interpretações da análise das informações coletadas no trabalho de campo e as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica visa identificar aspectos relevantes abordados na pesquisa, iniciando pelo Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua linha teórico-metodológica. No segundo momento abordamos a Pedagogia Crítica a partir de potentes autores como Paulo Freire e Michael Apple. Por fim, destacamos a Formação de Professor e Prática Pedagógica sustentada na Educação Física.

Iniciamos com o programa PIBID que representa uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que teve seu edital de lançamento no ano de 2007, mas as instituições selecionadas tiveram as atividades iniciadas em 2008, em virtude do processo seleção (BRASIL, 2012). Para Neves (2013), a concepção do PIBID inicia a partir do sucesso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), lançado pelo CNPq na década de 90, para impulsionar a vocação científica.



Desse modo, o PIBID surgiu como política pública ao lado de outros projetos, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo a CAPES como objetivo fomentar a formação de professores para a Educação Básica (NEVES, 2013).

Nessa perspectiva, o Programa tem por objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuindo para a valorização do magistério. Com isso, pretende elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica (CAPES, 2013).

O PIBID propõe ações no âmbito das escolas públicas da Educação Básica desenvolvido por alunos das licenciaturas em conjunto com os professores dessas instituições e docentes das Instituições de Ensino Superior. A CAPES concede bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores das instituições de ensino vinculadas ao projeto (CAPES, 2013).

Segundo a CAPES (2013), a prerrogativa do Programa passa pela promoção de mudanças na cultura da formação de professores no Brasil, em benefício, valorização e reconhecimento dos cursos de licenciaturas, para ressignificar o conceito das políticas de incentivo ao magistério.

Durante a realização da pesquisa cabe ressaltar que o Programa estava regulamentado pela portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013, da CAPES, no qual os programas institucionais das IES são estruturados a partir de um princípio comum, mas respeitando as características regionais e culturais do nosso Brasil de dimensões continentais. Diferentemente da proposta apresentada na portaria n.º 048, de 11 de abril de 2016 que tentou representar o modelo conservador de educação que insiste em oprimir a sociedade e a escola. Para Apple (2001, p. 32) tentativas como estas representam o discurso dos grupos dominantes que deslocam “para seu próprio terreno – o terreno do tradicionalismo, da padronização, da produtividade, das iniciativas de mercado e das necessidades industriais”, ou seja, justificam os fins econômicos e não os interesses comuns da sociedade.





Neste segundo momento, que abordamos a Pedagogia Crítica nos sustentamos na pesquisa que deve servir para dar voz aos movimentos sociais e grupos de pessoas que se propõem a transformar o ensino público e que estejam dispostos a desafiar as relações de poder dos blocos hegemônicos (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Quando nos localizamos nos estudos da Pedagogia Crítica para sustentar esta pesquisa, não se trata de jogar fora os conhecimentos dos grupos hegemônicos, como abordam Apple, Au e Gandin (2011), mas identifica-los e reconstruir sua forma e conteúdo de modo que sirvam a necessidade progressiva e social, ou seja, pensar, refletir e aprender com eles e envolver-se com diálogos pedagógicos que permitam decisões de curto e longo prazo voltadas para os oprimidos.

Deste modo, o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical, ou seja, manter renovada a necessidade de quebrar o silêncio e suas limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas. Estes elementos estiveram presentes durante a pesquisa, no sentido de exercermos a capacidade de observação para reconstruir os aspectos simbólicos da pesquisa e como tais aspectos emergem do trabalho de campo.

O último aspecto relevante que abordamos nesta pesquisa trata da Formação de Professor e Prática Pedagógica sustentada na Educação Física. Neste subitem nos permitimos dialogar com as relações teóricas que norteiam o Programa, enfatizadas no processo didático e metodológico, reconhecendo na teoria da ação-reflexão-ação uma condição que se propõe a questionar as ações que envolvem o processo de formação de professores a partir das aprendizagens na escola.

Neste sentido, os autores Caparroz e Bracht (2007) apresentam a necessidade de tratar da didática na Educação Física, através dos relatos e depoimentos que abordam a dificuldade de lidar com a prática docente e suas incalculáveis dúvidas sobre os elementos que delimitam as ações pedagógicas nos primeiros anos na escola. Surgem, também, neste debate, as críticas à formação de professores de Educação Física e o nível de qualidade de ensino no qual estão inseridos.

Compreendemos que quando nos sustentamos nas leituras de autores que abordam as ações da prática docente na escola após o processo de formação inicial, ou seja, nos



primeiros anos de docência, entendemos que estes nos permitem realizar leituras significativas sobre as aprendizagens da formação continuada que podemos potencializar e localiza-las durante a formação inicial, nos permitindo reconhecer e qualificar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos bolsistas do PIBID. Deste modo, entendemos que as dificuldades relatadas pelos autores, nos diferentes contextos, remetem a aspectos pontuais que tratam da formação de professores e suas necessidades no âmbito escolar.

As aproximações sugeridas nas leituras, que fundamentam a presente pesquisa, convergem para a qualificação da formação de professores e práticas pedagógicas e nessa perspectiva Molina Neto e Molina (2002) sugerem a construção de modelos de ação educativos mais adequados aos tempos atuais, onde possam protagonizar propostas pedagógicas condizentes com a diversidade étnica, social, cultural e técnica identificadas nas escolas atualmente.

Destacamos a proposta de Fonseca (2015) de como pensar em uma Educação Física crítica, em alunos reflexivos e que provoque ações mentais, onde a metodologia das aulas seja pautada por situações problemas. Tais elementos que remetem ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica devem potencializar os diálogos, debates e reflexões no meio acadêmico científico em nível de Ensino Superior nos Cursos de Educação Física Licenciatura e como parte integrante das disciplinas. Nosso posicionamento converge no sentido de reflexão crítica não como condição obrigatória e verticalizada, mas que se permita questionar e refletir sobre o tema a partir da escola.

## DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Deste modo, realizamos uma etnografia sustentada como decisão teórico-metodológicas no sentido de potencializar o diálogo crítico e problematizado sobre a formação docente e a cultura escolar (GEERTZ, 1989). Assim, estiveram envolvidos seis participantes da pesquisa, sete participantes privilegiados de três escolas através do trabalho realizado em 11 meses de estudo de campo. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos as observações participantes, entrevistas semiestruturadas, diálogos e análise de



documentos para então realizarmos as análises e discussões dos resultados. Assim, partimos para a produção de duas categorias: i) Percursos e Representações de Escolas e EFI e ii) PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física.

Nesse sentido, a realização da etnografia, de acordo com Geertz (1989), passa pelo entendimento e compreensão do que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Desse modo, o autor afirma que praticar etnografia significa estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter diários e outros. Mas, para o autor, o principal é uma descrição densa das informações.

Geertz (1989) afirma que a característica central da etnografia é uma descrição densa e que para tal precisa seguir rotinas de coletar informações que são caracterizadas por sua multiplicidade de estruturas conceptivas complexas, que de alguma forma precisam, primeiro, de sua apreensão e depois de sua apresentação. O autor dá exemplos de construções etnográficas no sentido de que seria como ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerência e comentários tendenciosos.

A construção de relatório etnográfico denso consiste em esclarecer o que ocorreu em tais lugares, para reduzir a perplexidade a que naturalmente dão origem os atos não-familiares que surgem de ambientes desconhecidos. Geertz (1989) recomenda que é preciso evitar descrições superficiais que vão contra a imaginação científica que nos leva ao contato com a vida do estranho. Desse modo, retirar do comportamento humano justamente as propriedades que nos interessam antes de começar a examiná-lo (GEERTZ, 1989).

Assim, a etnografia deve fornecer condições para o pesquisador desenvolver um trabalho que procure captar e relatar pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao caso da investigação. Nesse sentido, Geertz (1989) trata que: “Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, isto é, sobre o papel da cultura na vida humana.” (GEERTZ, 1989, p. 19).



Nesta pesquisa etnográfica amparada por métodos de campo que situam o pesquisador no local, no sentido de representar a cultura, a consciência ou as experiências vividas de pessoas que vivem diferentes relações de poder assimétricas, mas sobretudo daquelas que se encontram oprimidas (MOLINA NETO, 1996). Podemos afirmar que nesta pesquisa nos deparamos com grupos de pessoas e movimentos sociais que pretendem questionar e debater sobre as relações de poder estabelecidas pelos blocos hegemônicos, mas que em muitos momentos estavam exercendo, tais relações de poder neoconservadores a partir de um discurso pouco reflexivo com fim na necessidade econômica imposta pela precarização escolar.

#### PERCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE ESCOLAS E EFI

Na primeira categoria de análise, “*Percurso e Representações de Escolas e EFI*”, descrevemos e analisamos como essa etapa da formação inicial dos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS passaram pela sua validação na escola.

A apresentação desta categoria de análise torna-se importante à medida que foram manifestadas pelos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, sentimentos de recordações ambivalentes sobre o período de ensino básico durante as aulas de EFI, o que nos leva a compreender que o percurso pessoal, o capital cultural, as representações de escola e escolarização, a reprodução das práticas esportivas, os PEFI e as aulas de EFI produziram “marcas” significativas na identidade particular de professor. Destacamos que o trabalho de campo evidenciou esses elementos de modo expressivo, mas que neste momento optamos em descrevermos apenas alguns itens da pesquisa.

Consideramos que as experiências da formação inicial durante a Educação Básica estavam constantemente presentes no trabalho de campo e compartilhada entre os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, tivemos a oportunidade de vivenciar uma fervorosa crítica sobre essa prática, que se tornou latente durante as reuniões do Programa e na tentativa prática de não reproduzir tais experiências da Educação Básica durante as atividades na escola.

Assim, os bolsistas passaram a rejeitar o modelo vivenciado na Educação Básica e constituir como adequado e/ou ideal o modelo experimentado no Ensino Superior. O





trabalho de campo evidencia tais representações e remete a prática docente dos bolsistas a uma aula reprodutora das disciplinas práticas do curso de Educação Física da FACOS.

Para Betti e Betti (1996), esse tipo de situação se encontra sustentado em uma prática de currículo tradicional-esportivo, onde o conceito de prática está baseado na execução de demonstração de movimentos com base nas habilidades técnicas e capacidades físicas desenvolvidas nas disciplinas práticas dos cursos de graduação, especialmente em instituições privadas.

Outro item significativo que emerge do trabalho de campo durante as observações e diálogos com os bolsistas, se constituiu na perspectiva futura da realização do concurso público, pois compreendemos que este movimento representa a estabilidade econômica, algo que é demandado com grande expectativa pela comunidade do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Essa afirmação é feita baseada na identificação de que esta região não tem muitas indústrias e sua economia e, de modo consequente, as condições e ofertas laborais se estabelecem pela via dos pequenos e médios comércios, da construção civil, da agricultura familiar e, principalmente, pelo emprego público. Este último é o que garante, no caso de acesso por concurso público, uma carreira pública e a garantia da estabilidade econômico-financeira. Esse conceito surge no ambiente familiar e reflete as condições econômicas, culturais e sociais do Estado. Essa representação da cultura dominante julga que as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador autônomo são maiores do que as enfrentadas pelo funcionalismo público, de modo geral. Assim, talvez possamos interpretar que esse seja um objetivo comum entre os bolsistas participantes da pesquisa.

Todos esses elementos que configuram o percurso pessoal dos bolsistas se apresentam potencializados durante o processo de formação inicial vivenciado na FACOS, pois as representações de escola e escolarização, as práticas esportivas, os PEFI, as aulas de EFI são marcados, principalmente, pela formação no Ensino Superior e evidenciados durante a pesquisa no trabalho de campo.

Nesse sentido, foi possível identificar durante o trabalho de campo que os alunos se envolveram e priorizaram as atividades de aula. De 38 registros de observações realizados, 36 foram de envolvimento dos bolsistas com aulas de Educação Física, de contato com os



alunos das escolas. Não houve envolvimento ou mesmo preocupação com a formação crítica que privilegiasse um posicionamento para o entendimento de que o PIBID é um programa na escola, para compreensão da docência e seu contexto complexo (precarização, intensificação, etc.). Compreendemos que, ao tratar de bolsistas de iniciação à docência, talvez os mesmos ainda não consigam estabelecer tais relações ou que as mesmas não estejam suficientemente claras diante do processo de formação inicial, tanto do Programa, quanto da FACOS.

### PIBID: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta categoria de análise, pretendemos apresentar as interpretações produzidas ao longo do trabalho de campo em três escolas onde estão inseridos os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, bem como o que eles aprendem com e na escola, a partir da formação inicial e de bolsistas do PIBID.

Destacamos que os bolsistas estão submetidos a uma condição inicial imposta pela realidade da escola e essa condição faz com que tenham de assumir as características e a cultura escolar que estão vivenciando. Esta ação é condição mínima exigida pela escola, ou seja, a aceitação dos bolsistas passa por uma conduta própria imposta pela própria escola, que reconhece nas necessidades da escola a possibilidade de gerenciamento dos horários dos bolsistas, em prol de suprir suas necessidades e demanda do quadro de professores da escola. Então, não raramente, os bolsistas do Programa passam a ser aceitos e/ou vistos na comunidade escolar como membros efetivos da escola, ganhando *status* de Professor, como podemos perceber nos relatos dos supervisores do programa:

**“O programa para a escola é o apoio para a escola**, embora eles não sejam substitutos, não estão substituindo, mas eles estão aqui nos apoiando [...] No currículo nós não tínhamos EFI, era o professor Unidocente, hoje eles têm o bolsista trabalhando com eles e com a EFI [...] É uma troca para os dois lados, um apoia o outro, escola e Programa.” (ROSA INÁCIA JOAQUINA, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA Nº 7 REALIZADA DIA 02/12/2014).

Temos assim algumas das justificativas que os diretores das escolas apresentaram para solicitar que os bolsistas do PIBID realizassem suas atividades nos anos iniciais do



Ensino Fundamental. Nesse momento se torna importante o papel da supervisora do Programa na escola, que tem o dever de mediar esse diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior, para que juntos possamos dar sentido às ações que são previstas no projeto e os saberes da escola, como trata o artigo nº 42, referente aos deveres do supervisor, da Portaria 096 da CAPES (2013, p. s/n): “VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto.”

Durante a realização do trabalho de campo, identificamos haver uma exigência das escolas ao subprojeto PIBID/EFI/FACOS, onde, essa exigência das escolas pode ser percebida à medida que as práticas são desenvolvidas pelos bolsistas sem o suporte técnico específico, pois não contam com supervisor do Programa na área da Educação Física e muito menos o professor regente, ou seja, diferente de outros subprojetos, não existe o professor da área para dialogar ou mediar os conhecimentos que a escola deveria proporcionar para o aprendizado dos bolsistas.

Para compreender melhor esse processo de mediação, nos detemos na proposta metodológica do Programa, sustentada na perspectiva de Schön (1992), da “Ação-Reflexão-Ação”, onde os bolsistas passaram a refletir e debater sobre quais são os deveres, o que encontraram nas escolas e como planejar as ações a partir do que aprenderam na FACOS e dos interesses e necessidades da escola.

Neste ponto, destacamos uma confusa relação entre o estágio docente e as ações do bolsista do PIBID, pois o trabalho de campo nos permitiu identificar e compreender que o estágio tem uma função própria e específica, diferente do que se propõe o PIBID, mas a “confusão” e/ou a necessidade da escola de suprir a precarização do sistema de ensino colaboram para a diminuição da importância dos objetivos do Programa. Pois, como já demonstramos em diversos fragmentos do trabalho de campo, as necessidades impostas pela realidade regional, refletidas no âmbito da formação inicial dos bolsistas e na escola, fortalecem a condição de ensino vigente nas escolas de nosso País.

O PIBID se propõe a desenvolver uma proposta metodológica de iniciação à docência, pautada na tríade ensino, pesquisa e extensão. Seu desenvolvimento ocorre a partir das ações recorrentes do processo de formação inicial dos bolsistas para as atividades



na Educação Básica, na perspectiva de potencializar a formação acadêmica para a licenciatura, assim qualificando e minimizando o impacto dos primeiros anos de atuação da carreira docente na escola, como menciona Hubermann (2007), que a entrada na carreira docente significa o confronto inicial com a realidade e suas múltiplas facetas, podendo gerar um “choque de real”, tanto de aspectos positivos, quanto negativos.

Identificamos que estar na escola, para o PIBID, significa conviver com a comunidade escolar imersa em documentos como o regimento escolar e o PPP da escola; identificar a cultura da escola; realizar planejamentos; participar do conselho de classe, reuniões administrativas e pedagógicas; festas, seminários, congressos, jogos, entrega de boletim e/ou parecer, formação continuada e eventos promovidos pela escola e/ou pela rede de ensino.

Nesse sentido, tais ações potencializam o conhecimento da escola e suas reais condições de ensino, permitindo que o aluno construa autonomamente suas relações de aprendizado entre a teoria e a prática da sua formação inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório, mais especificamente, seis bolsistas que atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino participantes do PIBID/FACOS. Portanto, as considerações realizadas a partir da descrição, interpretação e análise das informações obtidas demarcaram um campo de investigação e sujeitos muito específicos, não objetivando a generalização dos achados produzidos na etnografia realizada.

Engajados na perspectiva crítica e reflexiva questionamos os significados das aulas de EFI na Educação Básica, no Ensino Superior e no Subprojeto de EFI da FACOS, tais questionamentos nos permitiram potencializar nossas ações em prol da transformação da EFI sustentada em princípios epistemológicos da própria EFI.

Amparados na literatura que sustentou o estudo, ou seja, fundamentalmente a Pedagogia Crítica na perspectiva de Paulo Freire e Michael Apple, compreendemos que





ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Para Freire (1996), a prática docente crítica envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, na formação docente, o aprendiz de educador deve assumir que pensar certo não é presente dos “deuses”, muito menos dos manuais ou guias de professores, pensar certo significa o esforço de produzir conhecimento com o professor formador (FREIRE, 1996).

Ao compreendermos as aprendizagens na formação inicial de professores de EFI dos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, tivemos condições de interpretar que há uma relação diferente dos participantes do estudo com o que embasa as teorias que sustentam a pesquisa. Ou seja, o trabalho de campo da etnografia realizada evidenciou que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS nas escolas convergem para um entendimento que denominamos de exercício da prática pela prática, de modo que as atividades denotam um fim nelas mesmas. De maneira contrária ao exposto, nos posicionamos favoráveis ao texto do Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013, ao abordar os princípios pedagógicos do PIBID sustentado em Schön (1992) e Nóvoa (2009) da teoria da ação-reflexão-ação, de que o deve ser sustentado como propósito para a promoção das aprendizagens que possibilitem compreender que a teoria não é distinta da prática ou vice-versa, mas que ambas se complementam para dar sentido ao que se aprende.

Descrever densamente o que interpretamos no trabalho de campo e se configuraram compartilhado entre as escolas pesquisadas, destacamos a potencialidade das discussões estabelecidas durante as reuniões do PIBID/EFI/FACOS, na busca para compreender o papel do bolsista, sua função e o sentido da Educação Física, que ficaram muitas vezes do lado de fora da escola, pois a necessidade estava voltada para as demandas e urgências de ordem prática. Ou seja, suprir uma necessidade da escola de preenchimento de um espaço vazio destinado ao PEFI, mas que foi preenchido pelo bolsista do PIBID ou pelo estagiário de EFI contratado pela Prefeitura Municipal de Osório, através da Secretaria de Educação.

Desse modo, o bolsista passa a identificar as condições e hábitos impostos pela escola e agir de modo proativo para suprir tais necessidades. Interpretamos que a comunidade escolar passa, então, a identificar o bolsista como “um dos seus”, ou seja,



quando superficialmente em função da conjuntura e da particularidade da cultura escolar reveladora de carências e desassistências, assume a condição de “Professor”, mesmo que não seja o que ele esteja ali para ser, mas suas ações comprometidas e voluntárias com a escola naturalmente os colocam nesta condição. Ser aceito na escola para realização das atividades de iniciação à docência é permeado pelos interesses e necessidades do contexto escolar e produz, de maneira significativa, a compreensão desde a iniciação à docência de um fazer na urgência e de acordo com o quadro de desassistência para com a Educação. A compreensão sobre a docência nas escolas pode ser reveladora dos significados de docência na contemporaneidade e do contexto que a produz.

Esse movimento leva à interpretação sobre elementos significativos na compreensão das aprendizagens dos bolsistas inseridos nesta perspectiva prática das aulas de EFI. Os bolsistas do Programa, no esforço de compreender o papel da EFI na escola, passam a buscar referências na sua formação inicial em dois momentos distintos. O primeiro tratou das experiências constituídas na Educação Básica. Neste ponto, gostaríamos de ressaltar o empenho dos bolsistas na tentativa de não reproduzir tais experiências. O segundo momento destacamos a reprodução das práticas pedagógicas esportivizantes vivenciadas na graduação como modelo para as aulas de EFI para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Emerge do trabalho de campo a necessidade de potencializar diálogos e reflexões sobre tais condições enfrentadas na escola durante as próprias reuniões do PIBID/EFI/FACOS. Ou seja, a necessidade de ação-reflexão-ação para uma condição crítica sobre o que os bolsistas estavam fazendo na escola surge de modo consistente e potencializado pelo Seminário do PIBID/FACOS 2014, onde foram reunidos os bolsistas de todo o Programa, no sentido de promover um diálogo sobre a Escola e suas relações com a escola. Nesse sentido, permitir, especificamente, que os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS pudessem falar, mas principalmente escutar os demais colegas foi um momento de aprendizagem crítica e reflexiva sobre a ação que provocou inquietação e movimento no Programa.



O trabalho de campo evidenciou que o PIBID é um Programa na escola. Afirmar que o PIBID é um Programa na escola não é uma interpretação original de nossa parte, visto que outros já o fizeram, mas reforça a perspectiva de aprendizagens sobre a docência no contexto dinâmico das escolas. Para Wittizorecki (2009), a docência é mais do que o momento da aula, trata das relações que se concretizam em um ambiente permeado por tensões, conflitos e dilemas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a aprendizagem sobre a docência no PIBID poderia contemplar mais do que o momento de aula, sobretudo promover uma aproximação dos estudantes ao campo, ao “chão da escola” e aos seus significados plurais. Não se trataria de uma confusa relação de proximidade com os estágios, mas de uma apropriação gradual ao *ethos* da escola, a compreensão sobre o que ocorre naquele lugar, por que ocorre, quais seriam as forças que atuam para as representações construídas sobre a escola e a docência e, evidentemente, sobre a Educação Física na condição de componente curricular. Identificamos que o Programa oportunizou aprendizados aos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, oferecendo-lhes experiências reais sobre a prática docente no “chão das escolas”, em consonância com os objetivos do Programa para a sua formação inicial como licenciando de EFI.

Consideramos que a precarização docente e escolar, associada à recente entrada na formação inicial no Ensino Superior, produziram um imediatismo das ações práticas dos bolsistas quando foram submetidos à condição de frequentar o ambiente escolar, de tal modo que não foram capazes de potencializar a reflexão crítica sobre os aprendizados produzidos na academia e tampouco nas reuniões do PIBID. Mesmo que o trabalho de campo tenha mostrado que as discussões nas reuniões do Programa tenham avançado no sentido da reflexão para a ação, o próprio campo demonstrou que a crítica e a reflexão são deixadas no lado de fora do portão das escolas participantes do PIBID.

Destacamos que a etnografia possibilitou compreender os significados da formação inicial e como os bolsistas do Programa atribuem sentido às suas práticas docentes a partir do trabalho de campo. Desse modo, tivemos a oportunidade de acompanhar durante 8 meses os bolsistas do PIBID atuando nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório



participantes do Programa, bem como as reuniões e seminários. Essa grande variedade de alternativas exigiu um esforço epistemológico para adquirir subsídios teóricos para abordarmos o referido tema, ou seja, analisar, descrever e compreender as potencialidades do PIBID.

Entendemos que o presente estudo traz uma contribuição crítica e reflexiva sobre as aprendizagens atribuídas aos bolsistas do Programa em três aspectos específicos: a Escola, a FACOS e o PIBID, que constituem um tripé de análise e são investigados a partir de uma etnografia, a qual se encarrega de atribuir significado aos símbolos que se apresentaram durante o trabalho de campo. Símbolos evidenciados em duas categorias de análise propostas: “Percurso e Representações de Escolas e EFI” e “PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”, que permitiram uma potente discussão sobre o campo.

Por fim, destacamos que a etnografia nos permitiu aprender sobre a Pedagogia Crítica, compreender o contexto educacional brasileiro, sobre a prática educativa como um todo, sobre o papel da escola e da docência na formação inicial, a prática investigativa, sobre o sentido da EFI na escola e a confusa relação entre PIBID e estágio. Esses aprendizados potencializaram a reflexão crítica sobre nossas práticas enquanto professores de Educação Básica e Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Política Cultural e Educação*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.) *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ARTMED, 2011. Cap. 1, p. 14-32.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. *Revista Motriz*. Rio Claro, v. 2, n. 1, jun., 1996.
- BRASIL, Diário Oficial da União. *Resolução N.º 466*: de 13 de junho de 2013. n. 12, seção 1, p. 59, 2013b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 08/07/2014.





BRASIL. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. (Org.). *Relatório de Gestão 2009-2012*. Brasília, p. 49-78, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. (Org.). *Relatório de Gestão 2009-2013*. Brasília, p. 67-116, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-35, jan. 2007.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96. *Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília: jul., 2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acessado em: 28/07/2013.

FONSECA, D. G. da. Planejamento. In: FONSECA, D. G. da; MACHADO, R. B. (Orgs). *Educação Física: (re)visitando a didática*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 49-92.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto, 2007. Cap. 2. p. 31-61.

MOLINA NETO, V. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. 1996. 489 f. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Barcelona, 1996.



MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.57-66, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>. Acesso em: 04 mar. 2013.

NEVES, C. M. de C. Pibid: uma política de Estado para a formação docente. In: UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. (Orgs). *Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013. Prefácio, p. 7-12.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madri: 2009

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

WITTIZORECKI, E. S. Das muitas coisas que faz o professor de educação física na escola. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O. E; SANCHOTENE, M. U. (Org.). *Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar*. Ijuí: Inijuí, 2009. Cap. 4. p. 93-103.

Endereço para correspondência:

Rua Felizardo, 750

Bairro: Jardim Botânico

Porto Alegre – RS

CEP: 90690-200

E-mail: [proftmedeiros@gmail.com](mailto:proftmedeiros@gmail.com)